

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.22, Nº2 (Abril- Junio, 2018)

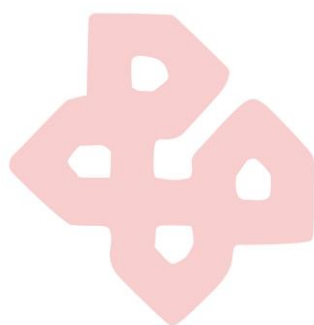
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 09/11/2015

Fecha de aceptación 23/06/2016

LA REALIDAD ESCOLAR A TRAVÉS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES A TRAVÉS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

The educational reality teaching in Early Childhood Education: reflections on the Final Project



Antonio Giner Gomis

Marcos Jesús Iglesias Martínez

Inés Lozano Cabezas

Universidad de Alicante

E-mail: a.giner@ua.es , marcos.iglesias@ua.es,
ines.lozano@ua.es

Resumen:

Desde la segunda mitad del siglo XX, y al amparo de un paradigma identificado como de la posmodernidad líquida, también denominado alta modernidad, la cultura neoliberal en la que vivimos desencadena unos preocupantes efectos colaterales en el contexto educativo. En este sentido, la formación de los docentes nos demanda un ejercicio de reflexión e intervención hacia nuevos derroteros que expandan y amplíen el sentido y el significado de la educación en la actualidad del siglo XXI. La formación inicial del profesorado ha de estar focalizada en la adquisición de un pensamiento reflexivo, crítico e impregnado de actitudes de cooperación e inclusión comunitaria. El propósito de esta investigación es analizar e interpretar los relatos narrativos de los Trabajos Fin de Grado de un colectivo de docentes noveles, acerca de su visión reflexiva sobre la realidad escolar que han vivenciado y experimentado en sus prácticas en el diseño, desarrollo y concreción de la programación de aula. Los resultados nos muestran que en las aulas escolares no se presta atención con suficiente énfasis a ciertas dimensiones didácticas internas propias de las comunidades de aprendizaje, el trabajo basado en la coeducación o el tratamiento de la multiculturalidad. Asimismo, la mayoría de las descripciones de las docentes noveles se sitúan en un relato narrativo crítico y dilemático de las situaciones didácticas vivenciadas en sus estancias de prácticas, poco fundamentadas y derivadas probablemente de un sesgo teórico y tecnicista en su formación inicial.

Las principales conclusiones muestran la necesidad de reformular o repensar la formación inicial y mejorar la relación con las escuelas creando espacios de encuentro o comunidades de aprendizaje, para mejorar un “aprendizaje experiencial” a través de la reflexión y el diálogo colectivo de las propias vivencias de la acción docente o de la realidad en las aulas escolares.

Palabras clave: *educación superior, formación profesorado, investigación cualitativa, relación teoría-práctica.*

Abstract:

Since the second half of the twentieth century, and under a postmodern paradigm, also called high modernism, the neo-liberal culture in which we live has triggered troubling side effects in the educational context. In this regard, during teacher training we require participants to do an exercise of reflection and intervention into new paths to expand and extend the meaning and significance of education in the present century. Initial teacher training must focus on the acquisition of reflective and critical thinking impregnated with attitudes of cooperation, inclusion and community thinking. The purpose of this study is to analyse and interpret the narrative of Final Project accounts of a group of new teachers about their thoughts and views on the school reality they have experienced during their placements, in the design, development and concretion of programs. The results show that there is not enough emphasis in the classroom to certain dimensions such as: internal learning communities, didactic dimensions, co-education or treatment of multiculturalism. In addition, most of the descriptions of the new teachers illustrate a critical and dilemmatic narrative account of the didactic situations experienced in their placements, which are poorly substantiated and probably derived from a theoretical and technicist bias from their initial training. The main conclusions show in the need to reformulate and rethink initial training and improve the relationship with the schools creating meeting spaces or learning communities, to enhance an "experiential learning" through dialogue and collective reflection of their own teaching experiences or the reality in the classroom.

Key Words: *higher education, qualitative research, teacher education, theory practice relationship.*

1. Introducción: empoderamientos frente a desalientos

En los prolegómenos de un occidental tercer milenio y en el contexto de lo que algunos pensadores denominan desde la segunda mitad del siglo XX, la posmodernidad líquida o alta modernidad (Bauman, 2013; Hargreaves, 1996; Giddens, 1993), la cultura neoliberal se expande, desarrollando perversos efectos colaterales y derivando en última instancia, hacia la constitución de una sociedad del cansancio y del agotamiento (Han, 2012; Han 2013; Han, 2014). No obstante, continuamos sosteniendo que la posibilidad de ir construyendo y fortaleciendo un futuro más esperanzador a corto, medio y largo plazo, se enraíce (Gardner, 2005; Morin, 2001) con mayores grados de democracia real y auténtica, equidad, pacifismo y solidaridad transformando en esa dirección este tejido cultural, social y particularmente educativo en el que estamos inmersos.

La institución educativa, como cualquiera de las otras instituciones de un Estado del Bienestar cada vez más erosionado en sus administraciones públicas que velan por dignificar una vida con posibilidades de empleo, vivienda, salud o servicios sociales, etc., acusa y sufre los inevitables y diversos deterioros que los vientos neoliberales favorecen: tanto la desigualdad de oportunidades para las poblaciones más desfavorecidas, oferta de estudios supeditada a un mercado laboral, disminución de plantilla docente, aumento de ratios en el alumnado, disolución de unidades

específicas para la formación del profesorado en activo, como el reduccionismo de significados en la formación docente; y, en consecuencia, limitando sus horizontes de actuación derivado de esta obsesión por el rendimiento o por esta cultura de la evaluación bajo parámetros mercantilistas.

Educar, en ese contexto cultural impregnado por un individualismo exacerbado que se extiende por doquier, la obsesión por una eficacia reguladora que normativiza cada vez más la institución educativa (LOMCE, 2013), una relación cada vez más estrecha entre la educación y los mercados (competencias), el desarrollo de una competitividad sin precedentes, la diseminación de un pensamiento ahistórico, técnico o instrumental en las aulas, la pérdida de referencias culturales críticas, etc., reduce y minimiza la atención y desarrollo de aquellos otros valores que enfatizan la solidaridad, el sentido identitario de comunidad o la inclusividad de géneros y capacidades e inteligencias múltiples.

Aun así, estamos convencidos de que, para frenar estas tendencias neoliberales y recuperar un discurso docente autónomo y liberador de constricciones mercantilistas, son posibles nuevos modelos sociales y, particularmente, educativos basados en otros valores contrahegemónicos tanto en la formación universitaria (Ocaña y Reyes, 2011; Soto, Servan y Caparrós, 2011) como en la no universitaria (Agnes, Gratacós, Llenas y Vinuesa, 2008; Movimiento de Renovación Pedagógica de Castilla y León, 2014). Por ello, seguimos apostando por nuevos horizontes (Dávila y Maturana, 2009; Fernández y Villena, 2013; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009; García, 2010; Nussbaum, 2005, 2010) que reorienten estas derivas neoliberales hacia otros puntos de mira que liberen las posibilidades de futuros sostenibles, inclusivos, pacíficos, afectuosos y solidarios.

Y es en esta dirección que, como principio de procedimiento, fijamos un punto de partida: la toma de conciencia en nuestra práctica formativa (Brown y Rian, 2003; Hoekstra y Korthagen, 2011; Jiménez, 2012). O si se quiere, un alumbrar o poner sobre el foco de nuestra atención y consciencia la práctica docente para tratar de comprender, si cabe con mayor profundidad, los fenómenos y acontecimientos educativos que nos atañen e intervenir sabiendo de las inevitables incertidumbres.

Educar no es tarea fácil. Freud, ya en la modernidad ilustrada, la asumió como tarea imposible en este sentido de inacabable y nunca concluyente. Y Gadamer (2000), en la posmodernidad, acentuará desde otro punto de vista el carácter permanente de esta práctica en uno mismo cuando afirma que educar es educarse. Su complejidad ya vislumbrada desde hace más de tres milenios por Aristóteles en su ética Nicomaquea (Aristóteles, 1995) ya nos advierte de la naturaleza tan particular que entraña educar cuando contrapone el saber técnico (orientada por su carácter instrumental a la obtención/producción de “objetos”) al saber práctico (orientada por un interés hermenéutico, interpretativo y necesariamente inserto en dilemas sociales). Una distinción que es recordada, mantenida y refinada en la tradición humanística y crítica de la escuela de Frankfurt por Habermas (1989, 2004), Adorno (2008, 2009) Horkheimer (2002), entre otros, y que en el siglo XXI pensamos que es necesario continuar manteniendo y recordando para no reducir la formación de una persona con

parámetros simplificadores y constreñidores de sus potencialidades humanas, propios de la miope cultura neoliberal.

Desde nuestro punto de vista, como formadores en el ámbito educativo universitario, pretendemos no divorciar lo investigado de su contexto social y político, y tratamos de ser sujetos de nuestro propio trabajo retomando el significado de una educación donde el diálogo en la aulas y centros prime y refuerce un pensamiento fuerte y formado en el debate, la controversia y el dilema; donde se problematicen las complejas situaciones educativas para poder hacer intervenciones no exentas de incertidumbres, donde la interdisciplinariedad se constituya como principio de comprensión de los contenidos desafortunadamente compartimentalizados en asignaturas desprovistas de significado más allá de los puramente académicos; busquemos recuperar y mantener en cierta medida el modelo de profesor investigador o práctico reflexivo (Perrenaud, 2004, 2007; Schön, 1992, 1998) que trata de investigar sobre su propio conocimiento didáctico y, particularmente, sobre y acerca de nuestro lenguaje, afectos y percepciones.

En el caso que nos ocupa, enfocaremos nuestro análisis sobre las percepciones que reflejan nuestro alumnado en sus trabajos reflexivos cuando tratan de enlazar la teoría y la práctica en sus experiencias en las aulas, ya que hacen emerger tanto sus conocimientos tácitos como sus concepciones explícitas fruto de su formación inicial en la Educación Superior, ya que enfatizan la relevancia de las concepciones y creencias de los estudiantes de magisterio en sus procesos de aprender a enseñar (Bullough y Knowles 1991; Calderhead y Robson, 1991; Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre y Demers, 2008; Kagan, 1992; Pajares, 1992), lo cual puede proporcionar una valiosa información sobre sus pensamientos en el desarrollo de los programas de formación inicial del profesorado (Anderson y Stillman, 2013). Actualmente, el debate entre la teoría y la práctica en la formación inicial de docente sigue siendo un dilema complejo y amplio (Cochran-Smith y Villegas, 2015; Cochran-Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills y Stern, 2015; Dotger, 2015; Korthagen, 2010; Zeichner, 2010). La dispersión teórica sobre este debate y la falta de conexión entre el conocimiento académico y la acción docente desarrollada en las escuelas suponen un añadido a esta problemática. Así, Zeichner (2010) argumenta que es necesario buscar conexión entre la enseñanza en la universidad y la basada en los centros escolares. En esta línea Cochran-Smith y Lytle (2009) proponen usar la práctica para indagar y cuestionar e incorporar el conocimiento de las comunidades de prácticas en la formación inicial del profesorado (Community-Based Teachers Education). Darling-Hammond y Bransford (2005) y Orland-Barak (2014) se cuestionan cuáles son los conocimientos y las capacidades que ha de adquirir un profesor novel para comenzar a enseñar. Korthagen (2010), por su parte incide en el cómo salvar la distancia entre teoría y práctica focalizando su atención en la toma de conciencia del comportamiento docente inconsciente, inmediato y poco reflexivo que a modo de una particular “gestalt” imbricada de necesidades, valores, sentimientos, conocimientos tácitos y significados individuales conforma un papel importante en su comportamiento profesional.

Estamos convencidos que preparar a un sujeto-docente posmoderno en su cometido profesional implica formarlo en una mirada profesional crítica, inclusiva, coeducadora, cooperativa y comunitaria como perfil actitudinal necesarios en este siglo en donde el pensamiento se debilita, deriva hacia una preocupante homogeneidad e intolerancia o adquiere tintes de ahistórico, neutral o aséptico.

Es en este sentido que tratamos de aproximarnos a los problemas de la práctica, a los contextos reales de trabajo con la que se enfrenta el alumnado en sus experiencias en las aulas de Educación Infantil, planteándonos algunos interrogantes puesto que la medida en que somos rehenes y cautivos de nuestras propias creencias, pensamientos y actitudes que condicionan nuestra percepción, nos parece lícito preguntarnos qué relato hacen de su experiencia en el aula. En nuestro trabajo consecuentemente, pretendemos explorar y acrecentar una toma de conciencia que haga un poco más visible esa particular naturaleza práctica y política que impregna la mente del docente novel.

2. Método

Dentro de un inevitable y extenso universo de líneas exploratorias que nos hacemos quienes tenemos en este momento la tarea de la formación docente, hemos seleccionado algunas de ellas para empezar a explorar este territorio “gestáltico” que nos propone Korthagen (2010), identificando y acotando el terreno de nuestra investigación. En este sentido, y en relación al núcleo temático del diseño de la programación de aula, que constituye uno de los contenidos del Trabajo Fin de Grado (TFG), se han seleccionado diferentes situaciones vividas personalmente por el alumnado y reflejadas en sus narrativas, y que concretamos en las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Qué tipo de programación didáctica observan, relatan e interpretan durante sus estancias de prácticas en el aula de Educación Infantil?
2. En su descripción y reflexión del aula ¿en qué fase temporal del diseño de la programación se sitúan para focalizar su atención y reflexionar sobre su experiencia profesional?
3. ¿Qué tipo de relato o hilo narrativo proyectan de la experiencia profesional vivida?
4. ¿Qué mirada docente se desprende de sus descripciones o percepciones cuando describen la implementación de la experiencia de aprendizaje mediante la programación de aula?
5. En sus descripciones, ¿cuáles son las dimensiones didácticas más relevantes y qué emerge de sus observaciones en las prácticas?
6. ¿Incorporan o incluyen en sus relatos referentes a la multiculturalidad, la educación especial, la coeducación o las comunidades de aprendizaje?

2.1 Participantes

Para esta investigación se han analizado las narrativas reflexivas de un grupo de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, que han realizado sus prácticas en 14 centros públicos de Educación Infantil y Primaria. Los relatos corresponden a las vivencias que han seleccionado este alumnado durante los tres Practicums desarrollados en los dos últimos cursos de Grado; la suma de estos tres periodos de prácticas computa un total de 48 créditos ECTS. Los Trabajos Fin de Grado ofertados en esta línea del área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar tienen como propósito conectar la teoría y la práctica haciendo uso de experiencias vinculadas al diseño, desarrollo y concreción de la programación de aula. Las participantes de esta investigación, en su totalidad son mujeres, exceptuando a un hombre; el promedio de edad es de 23 años y todas ellas han finalizado sus estudios de Grado. La muestra tiene un carácter intencional no probabilístico.

2.2 Recopilación y tratamiento de los datos

Se ha optado por una metodología cualitativa (Corbin y Strauss, 2008; Miles y Huberman, 1994) con la que obtener un tipo de información densa de los relatos narrativos reflexivos (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013; Mitton y Murray, 2013; Rivas y Herrera, 2010) derivada de un contexto social particular que nos permita, posteriormente, tratar de analizar e interpretar a la luz del marco teórico desarrollado los resultados emergentes (Charmaz, 2011).

Para obtener el material de análisis se procedió a seleccionar de entre los Trabajos Fin de Grado de Maestro aquellos acotados en la especialidad de Maestro de Educación Infantil por delimitar de forma operativa el espacio de investigación. Posteriormente, orientamos nuestro foco de atención, dentro de los documentos de análisis, al núcleo temático de la programación de aula, uno de los tres tópicos descritos en estos materiales. Sobre este corpus narrativo aplicamos el tratamiento de los datos con el apoyo del soporte informático AQUAD 6 (Analysis of Qualitative Data) para Windows (Huber y Gürtler, 2012). A través de un proceso inductivo analizamos las diferentes voces docentes proyectadas en las narrativas, objeto de nuestro análisis; en este proceso se han realizado lecturas iterativas de los relatos con el fin de ganar en fiabilidad interobservador estableciendo un acuerdo consensuado para refinar los criterios de codificación y, posteriormente, ir haciendo emerger un mapa de códigos con el que dar cuenta de la teorización implícita que subyace en estas aprendizajes noveles. Este proceso ha sido validado mediante triangulación por tres expertos del área. Las narrativas docentes fueron identificadas, con fin de preservar el anonimato y la confidencialidad, por un sistema alfanumérico: EI000 (Educación Infantil y el número del documento).

3. Resultados

El resultado final de la codificación se ha agrupado en total de seis temáticas dando respuesta a las cuestiones de investigación planteadas: Temática 1. Tipo de

planificación (Unidad Didáctica, Proyecto de Trabajo); Temática 2. Fase temporal de la programación (pre-activa, activa, post-activa); Temática 3. Tipo de relato (neutral, reflexivo-teórico, reflexivo-crítico); Temática 4. Mirada docente (instrumental o técnica, práctica o procesual). Temática 5. Dimensiones didácticas (cooperación, juego, afectos, telecomunicaciones digitales, significatividad/globalización, individual, emociones, experimentalidad/actividad manipulativa, descontextualización, ritmos de tiempo de aprendizaje, evaluación); Temática 6. Inclusión (multiculturalidad, educación especial, coeducación, comunidad de aprendizaje).

Con respecto a la primera cuestión de investigación, el tipo de planificación mayoritaria con el que se topan en las aulas y que conforma el modelo más diseminado de planificación docente en el aula es el formato de lo que podemos denominar “Unidad Didáctica”. Por Unidad Didáctica entendemos el formato tradicional y clásico con el que se programa previamente la experiencia educativa del alumnado en las aulas; esta experiencia suele quedar “codificada” previamente bajo los parámetros de los objetivos didácticos, contenido/s que se quieren desarrollar en un espacio y tiempo escolar, organización (grupal o individual) del alumnado, la utilización de medios o recursos y, finalmente, la evaluación del alumnado para evidenciar los logros adquiridos.

Esta particular forma de prever las situaciones y experiencias educativas en el aula lleva aparejada, en algunas ocasiones, y así lo manifiestan las descripciones de algunas alumnas, la presión y urgencia de acabar las tareas escolares en un tiempo determinado, no respetando los tiempos naturales de aprendizaje infantil:

Una de las actividades que llevé a cabo con niños/as, relativa al conocimiento de formas geométricas y que pertenecía a la Unidad Didáctica que apliqué en el aula sobre el circo, fue rectificadora (EO008).

Esta experiencia me hizo reflexionar y contrastar con la exigencia de algunos docentes del centro para acabar los proyectos propuestos con las actividades asignadas y sobre la falta de escucha a los pequeños/as, lo cual es un problema para partir de sus intereses y además de no tener en cuenta la flexibilidad del tiempo cuando se trata de enseñar, ello puede perjudicar en la motivación del niño/a por aprender (EI004).

Simultáneamente, a esta situación asimétrica, también hemos evidenciado, en no pocas ocasiones, la toma de conciencia del docente novel que sabe percibir el carácter contradictorio de algunas propuestas formuladas por las docentes tutores como Proyectos de Trabajo pero que en realidad, y por el proceso metodológico que realmente llevan a cabo estas docentes más experimentadas en el aula, resultan ajustarse más bien al modelo clásico de Unidad Didáctica:

Mi sorpresa fue cuando observé que el proyecto sobre la prehistoria lo trabajaban con un cuadernillo de editorial donde todo estaba programado con

antelación, de forma que el alumnado no participa de forma activa en su aprendizaje y el docente es el que transmite el conocimiento (EI014).

Aunque son escasas, algunas descripciones sobre la programación ponen de manifiesto experiencias innovadoras y algo más “arriesgadas” como son el desarrollo de los Proyectos de Trabajo en el aula de Educación Infantil:

Durante el Practicum III, pude observar en el aula de cinco años muchas actividades y metodologías llevadas a cabo por la maestra. Pero me llamó especialmente la atención el modo de elegir el Proyecto de Trabajo (EI012).

En la segunda cuestión de investigación se trata de reflejar y evidenciar si han podido desarrollar su trabajo en el aula desde su etapa de gestación (fase pre-activa), es decir, junto a las docentes más experimentadas y también tutoras preparando las experiencias en el aula próximas; en el momento de su intervención en el aula (fase activa) documentando con materiales oportunos el proceso; o si, finalmente (fase post-activa), han hecho un recordatorio más o menos reflexivo y teórico sobre lo sucedido para dar cuenta de ello en su TFG.

Los resultados evidencian a nuestro entender que las reflexiones que hacen sobre su experiencia como docentes en el aula se sitúan en su mayoría en la fase post-activa:

Unidad Didáctica propia y ponerla en práctica, me ha ayudado a ser consciente de la importancia de diseñar, planificar y organizar de acuerdo, en todo momento, con los ritmos del alumnado (EI008).

Esto es, para relatar su experiencia hacen uso de su memoria “mental” o de un relato escrito fuera del tiempo escolar vivido que les facilita el recordar lo realizado. Igualmente, suelen añadir de forma preceptiva y usualmente una suerte de anexos generalmente en formato fotográfico de los espacios o aulas en donde han desarrollado su práctica docente para poder mostrar o recordar. Es en este punto que queremos resaltar el poco uso aún de las tareas de documentación como instrumentos de construcción de significado docente. Lo que tratamos de decir es que si bien recogen en no pocas ocasiones numerosas imágenes u otro tipo de materiales (producciones del alumnado), el riesgo es que todos ellos se queden “mudos” debido, o bien al volumen de datos excesivos, o bien a que no ha tenido tiempo para ponerlos en relación, interconectarlos, interpretarlos o preguntarse qué ha podido pasar a raíz de la actividad que han realizado.

En referencia al tipo de relato que utilizan para narrar la experiencia vivida, tercera cuestión de investigación, lo situaríamos entre tres tipos diferenciados, pero bastante homogéneos entre ellos. Así, diremos que el relato descriptivo y de carácter “neutral” elicitando sus propios dilemas con respecto a la actuación profesional suele aparecer proyectando poca implicación personal, un carácter abstracto, teórico en donde se dificulta percibir la visibilidad de la voz de la intérprete o de la docente novel:

Como podemos encontrar en el libro “Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza” Antúnez y otros (1992, citado por Moral) define que “la Unidad Didáctica o Unidad de Programación de Aula” es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje con una coherencia metodológica interna y para un período de tiempo determinado” (EI007).

Este tipo de relato suele simultanearse con aquel otro de carácter más reflexivo y teórico:

El aprendizaje por currículum oculto: las normas, actitudes, destrezas, valores y conocimientos que se adquirieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las interacciones cotidianas en el aula. Estas no son metas educativas del currículum oficial, pero influyen en el proceso educativo solamente que el individuo no tiene consciencia de ello (Carrillo, Siles, B, 2009) (EI004).

En otras ocasiones, este carácter reflexivo sobre situaciones concretas vividas se impregna de una actitud manifiestamente crítica pero, y este es el matiz que consideramos clave, poco argumentada o mínimamente fundamentada sobre algún tipo de experiencia previa conocida o sobre autores que puedan sostener y apoyar esta visión no coincidente con lo observado en las aulas. Es el caso de segmentos narrativos como:

Tampoco se ha atendido al denominado “constructivismo individual” propuesto por Piaget y que postula que el sujeto es una persona activa que interactúa e interpreta el entorno (EI008).

Para centrarnos en el sesgo latente con el que las docentes noveles imprimen sus interpretaciones del proceso planificador observado, hemos construido dos categorías que podrían transparentar estas dos miradas al proceso de programación didáctica (cuarta cuestión de investigación): la mirada instrumental o técnica y la mirada práctica o procesual.

Cuando hacen uso de la mirada técnica o instrumental (legitimando así esta forma de proceder como la natural y recomendable) la programación de aula es vista como un instrumento al servicio de una eficacia que se puede conseguir en el aula:

Debemos relacionar las competencias básicas con objetivos de área y didácticos, para posteriormente elaborar unos criterios de evaluación referidos a los anteriores aspectos comentados y crear así, una unión entre todos ellos que den coherencia, estabilidad y peso al trabajo realizado (EI001).

No obstante, cuando hacen uso de la mirada práctica proyectan en su descripción algo que es más que una “resolución de problemas” didácticos en el aula puesto que entrevén que la educación convoca a una gestión de “no pocas confusiones”:

En asamblea, el grupo de menores realizó comentarios acerca de sus conocimientos sobre el tema como que en Terra Natura hay un periquito con una sola ala, que algunos tienen periquitos en casa o que a otros se les han muerto. Realizaron preguntas en voz alta: ¿cómo comen?, ¿por qué tienen las uñas tan afiladas?, ¿tienen dientes?... Y ofrecieron propuestas de trabajo: buscar plumas y dibujar un periquito y pegárselas, poner algodón y palos en la jaula de los periquitos a ver si hacen un nido, hacer un teatro... (EI006).

Al respecto de esta mirada docente, la práctica totalidad de las narrativas docentes describen y proyectan una mirada más técnica que práctica.

Adicionalmente, hemos constatado al menos diez categorías de sus narrativas (quinta cuestión de investigación): cooperación, juego, afectos, telecomunicaciones digitales, significatividad/globalización, individualidad, emociones, experimentalidad/actividad manipulativa, descontextualización, ritmos de tiempo de aprendizaje y evaluación. Esta categorización emerge de las descripciones relatadas por nuestro alumnado en sus TFG proyectan diversas dimensiones relevantes fruto probablemente de sus particulares intereses cognitivos profesionales, mediatizados por la formación académica recibida, focalizando su atención en diversas temáticas que reclaman su atención.

De entre ellas, sobresalen en sus textos aquellas que hacen referencia a la importancia de la significatividad y globalización psicológica que conecte y haga comprensible los contenidos que se desarrollan:

Se basan en un aprendizaje por descubrimiento donde la actividad del niño es un factor fundamental para un aprendizaje significativo. De esta forma, el alumnado es el verdadero protagonista de su aprendizaje (EI014).

En un segundo lugar, aunque también destacado, las dimensiones que atañen a la cooperación o colaboración grupal resultan foco de su atención:

A la hora de planificar algún tipo de actividad colectiva con todo el alumnado del colegio, se necesita mucho tiempo y personal (EI012).

Casi de forma paralela acentúan también la importancia de considerar y tener en cuenta el mundo emocional y afectivo del alumnado de Educación Infantil:

[Y] cuando un niño/a tiene la necesidad de cambiar la pinza de lugar, se le deja un tiempo para que exprese su emoción y explique, si lo necesita, que le ha ocurrido para sentirse así (EI010).

En un tercer grupo de dimensiones valoradas muy positivamente por las alumnas situaríamos aquellas relacionadas con el juego:

Es conveniente que se realicen actividades previas a la ficha, donde prime el juego y el dinamismo (EI001).

La experimentalidad o las tareas en donde la actividad y operatividad manual cobra especial relevancia:

Por lo que hace referencia a los espacios son concebidos como lugares de exploración libre, su diseño permite que los alumnos/as se muevan libremente. La naturaleza, un elemento siempre presente y los materiales son la mayoría de reciclaje. Algunos de los instrumentos que se utilizan son: mesa de luz, retroproyector,... En definitiva, son recursos que promueven la creatividad, por ello resaltan la zona de Atelier (lugares con caballetes y materiales para expresar libremente) como espacio del arte (EI002).

Y, finalmente, en la evaluación abundan las descripciones referidas a una evaluación conceptualizada más desde un punto de vista técnico que práctico:

A mi modo de entender, en la evaluación también es necesaria la relación teoría-práctica para conseguir que los alumnos participen en ella e implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje (Delgado y Oliver, 2006). Este tipo de evaluación es definido por Tobón (2006), como evaluación por competencias (EI005).

Encontramos la evaluación de los contenidos conceptuales y procedimentales que se valoran mediante un “examen” escrito e individualizado a cada alumno. Esta prueba se realiza en una mesa separada del resto de los compañeros y los ejercicios consisten en pequeñas muestras de las tres áreas del currículum (EI013).

En la sexta cuestión de investigación hemos pretendido observar qué grado de visibilización se proyecta en sus narrativas en cuanto a la incorporación de asuntos tales como la multiculturalidad, educación especial, coeducación, y comunitaria (comunidad de aprendizaje); temáticas que, por otra parte, consideramos claves para una práctica profesional actualizada en el siglo XXI.

De este modo, hemos podido comprobar que en la práctica mayoría de las narrativas con las que reflejan la experiencia vivida en las aulas no identifican apenas situaciones en relación a las temáticas que han focalizado nuestra atención. En este sentido, son inexistentes las observaciones del alumnado sobre los aspectos multiculturales y especialmente sobre las dinámicas interculturales escolares, hecho que llama la atención puesto que hoy, más que nunca, la diversidad cultural es una realidad patente en la mayoría de las aulas de Educación Infantil. De la misma manera, existe un vacío importante de segmentos narrativos que aborden el asunto de la coeducación, aspecto también de vital importancia en la sociedad actual.

Por otra parte, y en una sola narrativa, hemos podido observar el interés por destacar las relaciones que visibilizan los aprendizajes relacionados con la educación especial:

En el aula donde realicé las prácticas había una niña que padecía una enfermedad de las llamadas raras, en la que se observaban varias dificultades.

La niña era sordo muda, por tanto tenía mucha dificultad para comunicarse, tanto con la profesora como con los demás compañeros. Tenía un déficit cognitivo bastante alto y su nivel madurativo era más bajo que el de sus compañeros. La asamblea era un espacio dónde la niña nunca participaba, ni siquiera el día que le tocaba pasar lista, se limitaba a observar lo que sus demás compañeros hacían. La alumna casi nunca realizaba las fichas de trabajo porque según la profesora no las entendía y eran muy difíciles para ella, y si le repartía en alguna ocasión, su única función era pintar. Cuando entraba la psicopedagoga, la trasladaban a otra aula durante un cuarto de hora, veinte minutos aproximadamente. La niña siempre almorzaba antes que los demás niños, no almorzaba casi nunca porque se ponía a llorar, finalmente descubrieron que comiendo con los demás compañeros y a su ritmo, la niña almorzaba sin ningún tipo de problema (EI001).

Finalmente, hemos comprobado que las descripciones narrativas del alumnado que refieren algún aspecto sobre el hecho de extender y ampliar las posibilidades educativas del aula integrando nuevos agentes educativos (propios de las comunidades de aprendizaje) suele circunscribirse, pero de forma escasa, al ámbito de la familia; en este sentido dejan aún fuera la posibilidad de integrar como miembros educativos que amplíen la potencialidad educativa escolar a otro alumnado de otros cursos, voluntariado, u otros especialistas en determinados saberes que también pueden intervenir en el aula al modo de los interesantes atelieristas de Reggio Emilia:

La familia es el primer agente de socialización de estos, donde realizan sus primeros aprendizajes, establecen sus primeros vínculos emocionales. Por lo tanto, la familia juega un papel crucial en el desarrollo del niño (EI003).

4. Discusión y conclusiones

Al hilo de las narrativas presentadas el tipo de planificación mayoritaria con el que se topan las alumnas al incorporarse a las aulas de Educación Infantil corresponde al formato que podemos denominar Unidad Didáctica. Qué duda cabe que en absoluto estamos desvalorando este particular modo de recrear en el aula las experiencias significativas de aprendizaje infantil bajo el formato de la Unidad Didáctica, puesto que entendemos que más que la decisión de un formato u otro, es siempre la relación del docente con el alumnado y de su proceso de acompañamiento la que salva este asunto. No obstante, también somos conscientes de que la elección de un modo u otro de organizar la experiencia educativa en el aula, puede reflejar en alguna medida cierta naturaleza, exploradora o más conservadora, de la mente profesional docente. Y en este sentido lo observado por las docentes noveles concuerda más con un estilo transmisivo que flexible y socio constructivista, circunstancia congruente con otros trabajos realizados a nivel nacional (Lebrero, 1998; Lebrero, 2002; Lera, 2007).

Por razones obvias de espacio no vamos a poder desarrollar con mucho mayor detalle esta manera de organizar la experiencia educativa, bajo el enfoque de la

Unidad Didáctica, aportando los matices con los que el docente aprendiz describe esta particular forma de trabajo docente veterano; pero sí queremos hacer énfasis de su prevalencia con respecto al modelo organizativo que denominamos “Proyecto de Trabajo”. El enfoque del trabajo basado en esta metodología suele resultar más “arriesgado” para el colectivo docente, puesto que su desarrollo es procesual y acompasado a ese mundo de curiosidad, emocional, lúdico y significativo que suele acompañar la vida infantil. Trabajar por proyectos requiere de una escucha constante (Altimir, 2010) al grupo de clase, el trabajo cooperativo del docente y cierta formación profesional que consiga transformar las necesidades, intereses, o demandas del colectivo infantil a propuestas pedagógicas que acojan aquellas, desarrollen y recreen en la mente del infante el mundo de nuevo.

Por otra parte, dentro de esta planificación basada en el desarrollo de Unidades Didácticas, la mayoría de las narrativas se centran en la fase post-activa de la programación didáctica. No obstante, hay ausencias significativas de narrativas situadas en la fase pre-activa y también en la interactiva; nos preguntamos, a falta de evidencias en este sentido, si las docentes más veteranas han facilitado o limitado la inclusión de las aprendices en este tiempo previo planificador o, simplemente, cuando el alumnado se incorporó a las prácticas las tutoras ya habían concluido su planificación anual o trimestral. Y, por otra parte, seguimos constatando la falta de un hábito documentalista, mediante cuadernos de campo, anecdóticos, registros de producciones del alumnado, etc. que realmente contribuya a construir significados de la práctica docente (Davoli, Dolci, Altimir y Bonas, 2011).

El tipo de relato o hilo narrativo con el que el alumnado proyecta sus experiencias profesionales suele presentarse entre un tono descriptivo-neutral, reflexivo y crítico, pero pobremente argumentado; tal vez esté sugiriendo esta situación una formación docente escasa de referencias comentadas, reflexionadas o debatidas en el aula con estas docentes (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). En este sentido nos hace pensar si tanto la información presentada en numerosos formatos PowerPoint altamente esquemáticos, así como las dinámicas de trabajo que desarrollamos con nuestro alumnado, simplifican excesivamente la complejidad de la formación docente. Como sugieren las investigaciones de Schneider y Kipp (2015) el debate reflexivo es altamente recomendable para conseguir auténticos crecimientos profesionales docentes; no obstante, nos tememos que en las dinámicas de aulas universitarias apenas se dedique tiempo para el debate grupal o el diálogo, circunstancia que refuerza indudablemente un pensamiento débil o único ante el pensamiento holístico, complejo y potente que podría desarrollarse mediante este particular diálogo reflexivo enfatizado también por Korthagen y Vasalos (2005) a lo largo de toda la vida profesional docente.

Una nueva categorización en nuestra investigación ha tratado de identificar, a través de sus relatos, con qué tipo de mirada profesional impregnan la descripción de la programación didáctica. Sus relatos, en este sentido y de forma predominante, sugieren la presencia de una mirada más técnica que práctica. Nuestra interpretación es que las alumnas “piensan” la programación didáctica más en términos de eficacia

que de autorregulación permanente y sistemática y de gestión de significados acompañados o insertos en la naturaleza dinámica, multidimensional, compleja y sutil que implica la educación; en este sentido nuestros resultados son similares a los obtenidos por Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Katriina-Maaranen (2014) cuando investiga las identidades docentes de los maestros finlandeses.

Por otra parte, la prevalencia de determinadas dimensiones internas didácticas a las que dan relevancia (cooperación o colaboración grupal de los niños, significatividad y globalización, mundo emocional y afectivo, etc.) las docentes aprendices en las descripciones de la planificación, y que obviamente perfilan ya una mirada docente con profundidad, deja fuera del foco de atención para el docente aprendiz, y de manera inquietante, aquellas otras que también podrían darnos una idea del tipo de socialización profesional con el que egresan de nuestras aulas universitarias; la toma de conciencia, por ejemplo, de la importancia de los ritmos de tiempo en los que está sumergida la cultura escolar no suele ser visibilizada y, consecuentemente, la “velocidad” y presión con la que se aprende ya desde infantil se diluye (Carbonell, 2015). Por otra parte y, adicionalmente, para quienes como formadores docentes impartimos la formación académica en el ámbito universitario, convendría hacer una reflexión sobre la evaluación, dimensión didáctica que describen nuestros docentes noveles, interpretada más como proceso de naturaleza técnica basada en el rendimiento académico (González y Delgado, 2009) que práctica. Circunstancia que nos hace preguntarnos sobre la necesidad de desarrollar en nuestros docentes aprendices una cultura de la observación y seguimiento procesual que sea más cuidadoso de las conquistas infantiles en su devenir escolar institucional.

Como síntesis de nuestra última visibilización de estas cuatro temáticas pensadas como vitales en el ámbito escolar (multiculturalidad, educación especial, coeducación y comunidades de aprendizaje), solo se refieren, y muy débilmente, a las comunidades de aprendizaje. Las complejas e inestables relaciones de las escuelas con las familias (opacidad o hermetismo de la escuela a la integración de la familia en el contexto escolar) o a veces las conflictivas interrelaciones entre las propias familias (Monceau, 2014), puede conllevar a que no emerjan auténticas comunidades de aprendizaje. Consideramos que los centros educativos han de integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de sus propios hijos/as, y de esta manera repensar la concepción de una participación más activa de éstas, como apuntan Collet-Sabé, Besalú, Feu y Tort (2014). Somos conscientes de que la formación inicial tiene que hacer énfasis en este modelo integrador y participativo buscando en ese espacio de interacción todas aquellas situaciones que potencien esta relación. Las exitosas experiencias sobre la integración de las comunidades de aprendizaje desarrolladas por la Universidad de Sevilla y la Universidad de Barcelona, a través del Centro de Investigación CREA, demuestran que es necesaria la formación docente continua e inicial en esta materia para trasladar el modelo a las escuelas (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010).

La coeducación no es un aspecto que emerja de la narrativas de las estudiantes; es posible que las docentes asuman el éxito de la igualdad formal dentro de su fase

formativa inicial, pero no se detengan a trabajar determinados aspectos relevantes que surgen en la práctica diaria del aula a través del currículum oculto, problemática que aborda Subirats (2009) y que aún persisten en las escuelas. De manera similar ocurre con la multiculturalidad y su implementación en el aula a través de la interculturalidad. Necesitamos consecuentemente, de una permanente sensibilización que nos vaya refinando en el arte de educar, una acción de naturaleza práctica en el sentido aristoteliano, por lo compleja y sutil que es.

Urge la necesidad de que la Educación Superior, a través de situaciones problemáticas reales, el diálogo, el debate y la reflexión, tanto individual como colectiva, fomente las comunidades de aprendizaje en la formación inicial mediante contenidos pertinentes a esta temática y capaciten al alumnado a resolver este carácter práctico aristoteliano del quehacer educativo; carácter que atendería a esta simultaneidad de demandas en el aula, a la inmediatez de los numerosos intercambios que se producen en el mismo espacio, a la imprevisibilidad en la misma construcción de significados de la enseñanza-aprendizaje y la exigencia de una escucha permanente, feedback, evaluación continua, etc. Tal vez la educación que estamos ofreciendo sigue necesitada de planes formativos que, aun actualizados tanto teóricamente como incorporando más tiempo de prácticas, sigue predominando en ellos un enfoque desconectado de las problemáticas reales que se producen en el aula.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. M. y Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: a review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-need contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3-69.
- Adorno, Th. (2008). *Crítica de la cultura y sociedad I*. Madrid: Akal.
- Adorno, Th. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad I cultura y sociedad II*. Madrid: Akal.
- Agnes, P., Gratacós, P. Llenas y Vinuesa, M. (2008). Una oportunidad para abrir puertas al crecimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 1-3.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56.
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro
- Aristóteles. (1995). *Ética Nicomáquea*. Barcelona: Planeta.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

- Brown, R. y Rian, R.M. (2003). The benefit of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Bullough, R.V. y Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4 (2), 121-140.
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Charmaz, K. (2011). Grounded Theory Methods in Social Justice Research. En N. K. Denzin y Y.E. Lincoln (Ed.) *Handbook of Qualitative Research (4th ed.)*. Thousand Oak: Sage.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J. y Demers, K. E. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. Nueva York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. N.Y.: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. y Villegas, A. (2015). Framing teacher preparation research: an overview of the field, Part I. *Journal of Teacher Education*, 66 (1), 7-20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A., Abrams, L., Chavez-Moreno, L. Mills, T. y Stern, R. (2015). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II. *Journal of Teacher Education*, 66 (2), 109-121.
- Collet-Sabé, J. Besalú, X. Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 7-33.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.

- Davoli, M., Dolci, M., Altimir, D. y Bonàs, M. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Dotger, B. H. (2015). Core Pedagogy: Individual Uncertainty, Shared Practice, Formative Ethos. *Journal of Teacher Education*, 66 (3), 215-226.
- Fernández, E. y Villena, J.L. (2013). La educación...de nuevo tarea urgente en el capitalismo neoliberal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 78 (27, 3), 15-55.
- Flecha, R., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto includ-Ed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- García, T. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- González, M. J. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 265-276.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (2004). *Tiempo de transiciones*. Madrid: Trotta.
- Han, B.Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, B.Ch. (2014). *La agonía del eros*. Barcelona: Herder.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hoekstra, A. y Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of Educational change: informal learning versus systematically supported. *Journal of teacher Education*, 62 (1), 76-92.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Huber, J. Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.

- Huber, G. L. y Gürtler, L. (2012). AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos (1. ed. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag). Tübingen: Günter Huber. Recuperado de www.aquad.de
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado. Una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 238-252.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,4), 83-102.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47-71.
- Lebrero, M.P. (1998). *Estudio: la situación de la educación infantil en España*. Madrid: Dyckinson.
- Lebrero, M.P. (2002). *Estudio II: Diagnóstico de los centros infantiles en las CCAA de España*. Madrid: Dyckinson.
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- LOMCE-Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mitton, J. y Murray, A. (2013). Narrative inquiry in the teacher education classroom: A review of Narrative Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education. *Teachers and Teaching: theory and practice*. DOI: 10.1080/13540602.2013.780418
- Monceau, G. (2014). Análisis del "alejamiento escolar" de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 69-70.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Movimiento de Renovación Pedagógica. Concejo Educativo de Castilla y León (2014). Alternativas a la educación de mercado. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 1-4.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Barpal Editorial.
- Ocaña, A. y Reyes, M.L. (2011). Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71 (25, 2), 143-158.
- Orland-Barak, L. (2014). Mind the gap: teacher learning, teacher development, and teacher inquiry. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (6), 667-671. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.885701>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 302-332.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rivas, J.L. y Herrera, D. (2010). *Voz y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Schneider A. y Kerstin H. Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teacher and Teaching Education*, 52, 37-46.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *La formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Soto, E, Servan, M.J. y Caparrós, R.M. (2011). Escuela y Universidad: crear sentido *Cuadernos de pedagogía*, 417, 1-4.
- Stenberg K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. y Katriina Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación? *CEE Participación Educativa*, 11, 94-97.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.

Cómo citar este artículo:

Giner, A., Iglesias, M.J. y Lozano, I. (2018). La realidad escolar a través de la programación didáctica en la educación infantil: reflexiones a través del Trabajo Fin de Grado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 385-404.